



## **Udvikling af universitetsundervisning - rammer, barrierer og muligheder**

### **Hvidbog baseret på DUN-konferencen 30.-31. maj 2011**

Horst, Sebastian; Jensen, Ane; Johannsen, Bjørn Friis; Holm, Christine; Troelsen, Rie

*Publication date:*  
2011

*Document version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*

Horst, S., Jensen, A., Johannsen, B. F., Holm, C., & Troelsen, R. (2011). *Udvikling af universitetsundervisning - rammer, barrierer og muligheder: Hvidbog baseret på DUN-konferencen 30.-31. maj 2011*. IND's Skriftserie Nr. 22 [http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/](http://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/)



# Udvikling af universitetsundervisning rammer, barrierer og muligheder

Hvidbog baseret på DUN-konference 30.-31. maj 2011



# Udvikling af universitetsundervisning – rammer, barrierer og muligheder

Hvidbog baseret på DUN-konferencen  
30.-31. maj 2011

---

Skrevet af

Sebastian Horst, Ane Jensen, Bjørn Friis  
Johannsen, Christine Holm & Rie Troelsen

---

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

&

Institut for Naturfagenes Didaktik,  
Københavns Universitet

[www.ind.ku.dk/dunk](http://www.ind.ku.dk/dunk)



IND's skriftserie nr. 22/2011: Udvikling af universitets-  
undervisning – rammer, barrierer og muligheder.

Udgivet af Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns  
Universitet, Danmark

E-version tilgængelig på <http://www.ind.ku.dk/skriftserie>

© Forfatterne og IND. Citat kun med tydelig kildeangivelse.

ISSN: 1602-2149

# Indhold

Forord .....	5
Sammendrag af anbefalinger .....	9
Del 1 – Universitetsuddannelse og udfordringerne.....	13
1.1 Udvikling kræver indsatser på flere niveauer.....	13
1.2 Balance mellem forskning og undervisning.....	15
1.3 Uddannelse er det primære samfundsmæssige afkast af universiteterne.....	19
1.4 Mere fokus på meso-niveauet – fællesskabers undervisningskulturer .....	20
1.5 Underviserens nøglekompetencer er studenterinddragelse og evaluering.....	22
1.6 Studielederens rolle i studieledelse .....	23
Del 2 – Initiativer og tiltag på individuelt, institutionelt og nationalt niveau .....	27
2.1 Et bevillingssystem der understøtter udvikling af undervisning .....	27
2.2 Bedre stillingsstruktur og samarbejde på tværs af institutioner.....	30
2.2.1 Udvikling af undervisningskompetencer i alle stillinger .....	31
2.2.2 En national kompetenceudviklingsstrategi til at sikre samarbejde .....	33
2.3 Fortsat pædagogisk kompetenceudvikling – også efter adjunktpædagogikum .....	35
2.4 Gensidigt forpligtende undervisningsfællesskab .....	37
2.5 Ledelse af uddannelse og undervisning .....	38
2.6 Studerende skal deltage i undervisningsudvikling.....	42
2.7 Organisering af den universitetspædagogiske indsats .....	45

Bilag: DUN-konferencen 2011 .....	49
Konferenceprogram .....	49
Plenumforedrag.....	50
Symposier.....	54

## Forord

Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) afholdt sin årlige konference i 2011 den 30.-31. maj med temaet ”Udvikling af universitetsundervisning – rammer, barrierer og muligheder”. Konferencens formål var at give inspiration og ideer til undervisningsudvikling fra den position man nu har, hvad enten det er på individuelt niveau (undervisere), institut- eller gruppeniveau (studieledere, institutledelse, konsulenter) eller institutionelt niveau (ledelse, konsulenter mv.).

Konferencens tema afspejlede ønsket om at se undervisningsudvikling i et bredt perspektiv. Udvikling er afhængig af fx økonomiske og organisatoriske rammer og støder lejlighedsvis ind i barrierer – både reelle barrierer og dem som blot synes uovervindelige. Men en tydeliggørelse af rammer og barrierer kan åbne op for bedre muligheder for udvikling af danske universitetsuddannelser.

At konferencen har omdrejningspunkt om undervisningsudvikling, skyldes at undervisningsudvikling må betragtes som det der helt centralt kendetegner god undervisning. På den ene side er det nødvendigt løbende at afstemme undervisningens indhold og form til de studerendes behov (tænk fx på hvad den nye gymnasiereform har betydet for de studerendes kompetenceprofiler). På den anden side må man anerkende at det omgivende samfunds krav til uddannelse ændrer sig, og at også forskningen er under en løbende udvikling der nødvendigvis giver anledning til nye behov i en forskningsbaseret uddannelse. Derfor må undervisningen undergå samme dynamiske udvikling som alt andet på universitetet. Man kan lade det ske af sig selv, eller man kan målrette sin indsats. Her tænkes undervisningsudvikling som den målrettede indsats.

Konferencens indhold var plenumoplæg, symposier og workshops (se programmet i bilaget sidst i denne hvidbog). Som

en del af konferencen blev tre workshops afholdt der hver fokuserede på hvordan vi kan skabe bedre udvikling af universitetsundervisning i form af forskellige tiltag: individuelle tiltag, institutionelle tiltag og nationale tiltag. Disse diskussioner skete ved slutningen af konferencen og dermed på baggrund af de foregående plenumoplæg og symposier.

Det er især diskussionerne og resultaterne fra de tre workshops der er grundlaget for denne hvidbog. Hvidbogens forfattere deltog som enten facilitatorer eller referenter i workshopperne og skrev umiddelbart efter konferencens afslutning første udkast til hvidbog. Dette udkast er blevet kommenteret af symposiearrangører, de danske plenumoplægsholdere og konferencens ordstyrere. Uanset involveringen af andre skal det dog understreges at denne tekst kun står for forfatternes regning – vi er klar over at der findes forskellige opfattelser af hvilke tiltag der er vigtigst, og på hvilken måde man bedst implementerer disse tiltag. Men vi håber at denne hvidbog ikke desto mindre kan fastholde de væsentlige ideer som på konferencen blev fremført og fik opbakning.

Formålet med hvidbogen er således at kvalificere diskussionen af hvordan vi forbedrer vores universitetsuddannelser i Danmark gennem udvikling. Vi håber de beskrevne udfordringer og forslag til tiltag kan bidrage til dette.

De fire plenumoplæg gav en ramme for konferencens diskussioner. Frederik Voetmann Christiansen fra Københavns Universitet lagde ud under overskriften ”Hvad ved vi om hvad der skaber undervisningsudvikling på universitetet?”. Herefter satte Thomas Harboe, Københavns Universitet, fokus på studieledere som nøglefigurer i udvikling af undervisning.

De to øvrige plenumoplæg gav internationale dimensioner. Projektet EQ11 er et omfattende projekt der fra 2009 har udgjort en central del af Lunds Universitets langsigtede kvali-

tetsarbejde. Stefan Lindgren, der er projektleder for EQ11, fortalte om projektets ideer, tilblivelse og hvor langt man er nået på Lunds Universitet. Som det sidste plenumoplæg gav James Wisdom, der er præsident for ICED (International Consortium of Educational Development), et overblik over ”International trends and strategies in educational development at universities”.

Der var fem parallelle symposier med hvert sit tema og 3-6 oplægsholdere. Oplæg herfra kan lige som plenumoplæg findes på konferencehjemmesiden [www.ind.ku.dk/dunk](http://www.ind.ku.dk/dunk).

Hvidbogen er opbygget med en Del 1 der beskriver hovedudfordringer mht. udvikling af universitetsundervisning, og en Del 2 der gennemgår og argumenterer for tiltag på forskellige niveauer.

Læs mere om Dansk Universitetspædagogisk Netværk på [www.dun-net.dk](http://www.dun-net.dk).

*Sebastian Horst, Jens Dolin, Christine Holm, Lars Ulriksen & Frederik V. Christiansen (DUNK2011-arrangører)*

*Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet*

*Juni 2011*



# Sammendrag af anbefalinger

## 1. **Ændring af bevillingssystem til universiteterne**

Der bør udformes et bevillingssystem som giver incitamenter til prioritering af udvikling af universitetsundervisning. En større andel af midlerne til universiteterne ønskes fordelt som basismidler for at sikre muligheder for at skabe undervisningsudvikling. Folketinget bør sikre at forskningsmidler kommer uddannelsesindsatsen til gavn. Det kan ske ved at forskningsbevillinger kobles til uddannelsesaktiviteter. (side 27)

## 2. **Publicering af artikler om undervisningsudvikling**

Peer-review'ede artikler om undervisning og udvikling heraf bør være lige så meriterende som forskningsartikler. (side 29)

## 3. **Udvidelse af taxametersystemet**

Taxametersystemet ønskes udbygget med en andel til finansiering af undervisningsudvikling og evaluering. Pengene skal gives på universitetsniveau, så det er muligt at prioritere på årsbasis. (side 29)

## 4. **Ændring af stillingsstrukturer for universitetsansatte**

Det ønskes at der i alle stillinger stilles krav til udvikling af undervisningskompetencer. Således bør også postdoc-ansættelser indebære undervisning. (side 31)

## 5. **Samarbejde mellem de danske universiteter om en national kompetenceudviklingsstrategi**

De danske universiteter bør samarbejde om udvikling af undervisning, og der ønskes incitamenter hertil fra centralt hold i form af en national kompetenceudviklingsstrategi for universitetsundervisere. Strategien kan udarbejdes i et samarbejde under Danske Universiteter med inddragelse af relevante organisationer, fx DM, DJØF, DSR og DUN. (side 33)



6. **Pulje til særlige indsatser for undervisningsudvikling**  
Videnskabsministeriet bør oprette en centralt administreret pulje til særlige udviklingsindsatser inden for undervisning. (side 34)
7. ***Centers of excellence***  
Der bør oprettes en række ”*centers of excellence*” inden for uddannelsesudvikling, således at specialkompetencerne på tværs af universiteterne kan udnyttes. (side 34)
8. **Tydelige krav og mål for undervisningsområdet fra ledelsesniveau**  
Der skal fra ledelsen på alle niveauer, lige fra studieleder, institutleder, dekan og til rektor, være klare mål for institutter/uddannelsers indsats på undervisningsområdet. (side 35)
9. **Bedre brug af undervisningsportfolio**  
De danske universiteter bør i fællesskab udrede hvilke krav der er til undervisningsportfolioer, samt hvilke behov de skal opfylde. (side 30 og 36)
10. **Undervisningsudvikling som del af MUS**  
Undervisning og udvikling heraf skal indgå som fast element i medarbejderudviklingssamtaler. (side 36)
11. **Kompetenceudvikling af fastansat videnskabeligt personale**  
Der skal lokalt opstilles målsætninger for pædagogisk kompetenceudvikling til fastansatte VIP (lektorer og professorer). Det er oplagt at gøre dette funktionsafhængigt, dvs. at ny funktion og rolle som underviser ledsages af kompetenceudvikling. En incitamentsstruktur i form af løntillæg bør også indtænkes. (side 36)
12. **Styrkelse af undervisningsfællesskaber**  
Den lokale ledelse af undervisningen (kursusansvarlige,

studieledelse, institutledelse) skal etablere og understøtte gensidigt forpligtende undervisningsfællesskaber. (side 37)

**13. Pædagogisk opkvalificering af ledere**

Universitetsansatte med ledelsesopgaver bør besidde pædagogisk indsigt og kompetence. (side 38)

**14. Lokale ressourcer og redskaber til at udvikle undervisning**

Den lokale studie- og undervisningsleder skal råde over og anvende ressourcer og redskaber som giver mulighed for at gennemføre udviklingsopgaver. Ledelsen skal medvirke til at god undervisning og undervisningsudvikling bliver anerkendt og synliggjort på lige fod med forskningen, og det kræver både holdningsorienterede og handlingsorienterede tiltag. (side 38)

**15. Studenterinddragelse i undervisningsudvikling**

Studerende bør som udgangspunkt altid inddrages i undervisningsudvikling. (side 42)

**16. Langsigtet organisering af den universitetspædagogiske indsats**

Det enkelte universitet skal sørge for en organisering af universitetspædagogiske enheder der sikrer forskningsbaseret og en sammenhængende indsats både over tid og på tværs af faglige miljøer. (side 45)



# **Del 1 – Universitetsuddannelse og udfordringerne**

I denne del af hvidbogen forsøger vi på baggrund af konferencen at beskrive de hovedudfordringer der findes for udvikling af universitetsundervisning – og med undervisning menes alle de aktiviteter hvor universitetsansatte er involveret i at studerende skal lære noget, dvs. det omfatter både forelæsninger, øvelsestimer, laboratorieøvelser og ikke mindst vejledning.

For overskuelighedens skyld er identifikationen af hovedudfordringer inddelt i strukturelle niveauer. Således behandles udfordringerne i det følgende på henholdsvis det nationale, det institutionelle og det individuelle niveau.

## **1.1 Udvikling kræver indsatser på flere niveauer**

Hvor ligger ansvaret for at universitetsundervisning udvikles? Naturligvis er det den enkelte underviser der i dag har og fortsat skal have det endelige ansvar for hvad der foregår i undervisningen. Men underviseren er ikke alene. For det første spiller de studerende en central rolle i undervisningens gennemførelse. Der er ofte flere undervisere på et kursus, og det enkelte kursus indgår jo altid i en større sammenhæng i en eller flere uddannelser med mange aktører. Uddannelsesmiljøerne har kulturer for hvordan undervisningsopgaven varetages – kulturer som selvfølgelig både er historisk og lovmæssigt betinget. Universiteternes ledelser – institutledelse, studienævn, studieledelse, dekanat og rektorat – har også ansvar for undervisningen, og øverst i systemet sidder videnskabsministeren, videnskabsministeriet og folketetinget.

I sit oplæg på konferencen argumenterede Frederik Voetmann Christiansen for at vi i en analytisk model kan se alle

disse aktører i uddannelsesudviklingen fordelt på tre niveauer: mikro-, meso- og makro-niveauet.

Mikro-niveauet, eller individniveauet, indbefatter de enkelte undervisere, studerende, de kursusansvarlige m.fl. og handler således om det der sker i den konkrete undervisning. Et eksempel på hvordan man forsøger at skabe undervisningsudvikling på dette niveau, er efteruddannelseskurser af undervisere. Egentlig ved vi kun lidt om effekten af sådanne indsatser. Vi ved at længere kurser har større effekt end korte kurser, men meget tyder på at holdningen i den kultur som underviserne kommer fra, er mere afgørende for om sådanne kurser sætter sig blivende spor i undervisningen, end hvordan efteruddannelseskurset er tilrettelagt. En indsats på mikro-niveauet kan godt sætte sig spor hos den enkelte deltager, men skal der ændres i den lokale undervisningskultur, forudsætter det at der her er vilje og ressourcer til at imødekomme forandringerne. Og hermed bevæger vi os over i meso-niveauet som omfatter den sammenhæng som underviserne mv. indgår i.

Meso-niveauet kan have forskellig form; det kan være et (mindre) institut, en afdeling eller en gruppe defineret på anden vis, fx som alle 1.-årsundervisere på en uddannelse. Dette niveau er særligt interessant, da det i høj grad er i dette forum at balancen mellem forskning og undervisning præges. Det er muligvis også dette niveau der kan være særlig svært at påvirke – både for de enkelte undervisere og for de lokale ledere i miljøet.

Det sidste og det overordnede niveau er makro-niveauet som kan være et ledelsesteam, et universitet, et fakultet eller et stort institut. Indsatser fra makro-niveauet har den risiko at de let kommer til at virke anderledes end ønsket. Et eksempel på dette er når kvalitetssikringsmekanismer – der måske nok er tænkt som fremmende for god undervisningspraksis – i

undervisningsmiljøerne, dvs. meso-niveauet, bliver opfattet som kontrolforanstaltninger snarere end som ressourcer for kvalitetssikring. Dette er der eksempler på er sket med indførelsen af generelle, systematiske kursusevalueringer efter ønske fra ledelsesniveau. For at et sådant tiltag skal virke fremmende for kvaliteten af undervisningen, skal det både optages af den enkelte underviser og indgå i den fælles undervisningskultur som underviserne er en del af.

Det skal understreges at denne mikro-, meso- og makro-opdeling er analytisk. I praksis er der flydende overgange mellem niveauerne, og indsatser på ét niveau vil alt andet lige påvirke de andre niveauer. Indsatser på ét niveau forudsætter ressourcer og udviklingsvillighed på de andre niveauer. For at skabe varige og forbedrende forandringer i uddannelserne skal indsatserne prioriteres på alle niveauer.

## **1.2 Balance mellem forskning og undervisning**

Det er naturligvis underviserne der er afgørende for hvad der foregår i undervisningen. Hovedparten af underviserne på universiteterne er ansat som videnskabeligt personale (forkortet VIP), så som professor, lektor eller adjunkt. Alle VIP-stillinger indeholder forskningsarbejde, mens mængden af undervisning varierer. Hertil kommer naturligvis opgaver med formidling og administration.

Det er først når man er ansat som lektor på universitetet at man er fastansat. For at blive lektor, skal man have vurderet sin undervisningskompetence. Det får man typisk gennem deltagelse i et adjunktpædagogikumforløb. Som navnet antyder, er deltagerne typisk adjunkter, men inden for de sidste par år er der sket en kraftig stigning i antallet med stillingsbetegnelsen *postdoc*.

Postdoc-kategorien passer til det stigende fokus der er kommet på konkurrenceudsatte forskningsmidler. Når man ansøger om forskningsmidler, er det jo netop midler til forskning der søges – og ikke midler til undervisning. Det er derfor bekvemt for forskningsråd, fonde, ansøgere og universiteter at der findes en stillingskategori hvor man ikke behøver at bekymre sig nærmere over hvordan ansøgeren som ansat skal indgå i undervisning. I takt med at fokus på universiteterne er blevet rettet mod de konkurrenceudsatte midler, er der derfor også blevet ansat stadig flere postdoc'er på universiteterne. I tekstboksen nedenfor beskrives situationen på to fakulteter på Københavns Universitet som eksempel på udviklingen – udviklingen er bestemt ikke ens alle vegne, og eksemplet skal derfor tjene til at belyse den risiko der er ved det nuværende system.

### **Udvikling i ansatte på to fakulteter**

På Det naturvidenskabelige Fakultet på KU er antallet af adjunkter faldet med ca. 80 % på 5 år, til et punkt hvor der er forsvindende få adjunkter tilbage. Antallet af postdoc'er er eksploderet fra 51 i 2005 til 234 i 2010. Antallet af lektorer er faldet med 16 % i den samme periode. Den samlede videnskabelige stab er vokset med 36 % i perioden. Fortsætter udviklingen, er der meget snart flere postdoc'er end lektorer. På Det farmaceutiske Fakultet er udviklingen tilsvarende: Antallet af adjunkter er faldet med 70 % i den samme periode, mens antallet af postdoc'er er gået fra 5 i 2005 til 53 i 2010. Antallet af lektorer har været stabilt. Begge steder er billedet: Et fald i antallet af ansatte med substantielle undervisningsforpligtelser til gengæld for et større antal løstansatte med begrænsede eller ingen undervisningsforpligtelser.

Samtidig med at antallet af videnskabeligt ansatte er steget, har begge fakulteter måtte gennemføre større fyringsrunder af det fastansatte personale, og der bliver stadig flere studerende

pr. undervisningsårsværk. Oplevelsen blandt de der underviser, er at der skal løbes stadig hurtigere i forhold til undervisningen, og at der dermed ikke er tid til kvalitetsudvikling af undervisningen i det omfang den fortjener. Et bidrag til denne oplevelse er også at man, i tillæg til forskning og undervisning, skal bruge lang tid på at skrive forskningsansøgninger, hvoraf kun et mindretal giver gevinst.

Samlet set opleves det at der spares på undervisningen. Hvordan kan det være, når nu bevillingerne til universiteterne er øget? Det simple svar er at uddannelse er blevet en lille del af forretningen, og oven i købet en dårligt finansieret del: Et af de fund der blev gjort i forbindelse med den i øvrigt meget udskældte McKinsey-rapport fra 2009, var at uddannelsesexametrene er helt utilstrækkelige til at dække udgifterne til uddannelse. Det er forskningen der giver penge i kassen, og alle sejl sættes ind på at hente dem hjem.

Det er nok rimeligt at sige at i hvert fald de ældste universiteter i Danmark har været noget fodslæbende i forhold til pædagogisk efteruddannelse af lærerne. Men dette har ændret sig. Universiteterne forsøger faktisk at gøre noget for at styrke undervisningen, og her står udviklingen af adjunktpædagogikum nok som den mest synlige satsning på universiteterne. Således har adjunktpædagogikum over en periode på 10-15 år udviklet sig til nu at være robust og naturligt forankret på mange universitetsfakulteter med et samlet omfang på op til 250 timer.

Som hovedregel har deltagerne i adjunktpædagogikum, både adjunkter og postdoc'er, det tilfælles at de enten er eller bliver oprigtigt optaget af undervisning. Deltagerne mener generelt at undervisning er vigtigt, og at der er behov for en styrkelse af undervisningen på universiteterne. Og de vil det gerne. Men ofte hænger det ikke sammen med den situation de er i, hvor incitamentsstrukturerne for at prioritere forskning er



langt stærkere end for at prioritere undervisning, og hvor undervisning kun udgør en lille del af deres arbejdsindhold. Der kan altså på grund af rammerne for universiteterne være klare grunde til at prioritere undervisningsudvikling fra. Denne situation skyldes både de grundlæggende rammer og manglende ledelsesmæssige indsatser.

På grund af det igangværende generationsskifte er adjunkt-pædagogikum også strategisk vigtig for universitetet. Når de unge forskere/undervisere får en pædagogisk uddannelse, er de med til at præge hvordan undervisning opfattes og praktiseres på institutterne på længere sigt.

Der er dog inden for de sidste år også taget andre initiativer til at styrke kvaliteten af undervisningen. De fleste af disse initiativer, der ofte kommer fra makro-niveauet, er for så vidt fornuftige nok. På et overordnet plan er de udtryk for at universiteterne efterhånden pålægges og påtager sig et ansvar for at underviserne får mulighed for at udvikle sig pædagogisk. Men mange oplever at der i for høj grad er tale om ukoordinerede tiltag og indsatser. Det er også karakteristisk at alle disse nye tiltag er øgede *krav* til dem der skal forestå undervisningen, samtidig med at kravet om at skaffe eksterne midler til forskning øges.

Vi er nødt til at se på selve fundamentet for universiteternes virke, dvs. hvordan midlerne bevilges, og hvordan underviserne ansættes. Det er afgørende at forstå at forskningspolitikken har implikationer for universitetsuddannelserne. Der er derfor brug for at politikerne tænker sammenhængende om universiteterne som steder for *både* forskning og uddannelse, og forstår at ændringer i bevillingssystemet for forskningen har betydning for prioriteringen af undervisningen. Det er nødvendigt at der på det nationale niveau skabes et system som tilskynder til en balancerings mellem universitetets tre formål (forskning, uddannelse, formidling/kontakt til det

omgivende samfund). Og der er i dag tydelige tegn på at det ikke er muligt at opretholde en god balance på de lokale niveauer.

### **1.3 Uddannelse er det primære samfundsmæssige afkast af universiteterne**

I løbet af de seneste 10 år er det blevet en almindelig tankegang at forskning skal nyttiggøres ("fra forskning til faktura"). Der er kommet et stort fokus på publicering af forskningsartikler som mål for kvalitet og effektivitet og på kommercialisering af forskning i form af patenter og samarbejde med erhvervsliv.

Det skal ikke debatteres her om disse mål er gode i sig selv, men det bør påpeges at der er et mere afgørende mål for om forskning giver nytte for samfundet – nemlig hvordan forskning hænger sammen med undervisning.

I 2010 leverede de danske universiteter over 12.000 kandidater til arbejdsmarkedet. Hvis vi vurderer deres samfundsmæssige værdi ud fra deres lønindkomst, har vi at gøre med en ressource med værdi af mindst tre en halv milliard kr. – hvert år! Ganger vi op med antal år på arbejdsmarkedet, er tallet jo næsten ufatteligt. Ingen nok så optimistisk vurdering af nyttiggørelse af forskningsresultater i form af patenter og teknologioverførsel kan komme i nærheden af denne værdi. Så hvorfor har man – især i de seneste fem år – opbygget et finansieringssystem der decideret modarbejder udvikling af gode uddannelser? Der er jo ingen politikere eller universitetsledere der er erklærede modstandere af gode uddannelser. Fx har videnskabsministeren skrevet:

"Regeringen ønsker at de studerende skal tilbydes forskningsbaseret undervisning på højeste niveau. Og derfor skal undervisningskvalitet og en kontinuerlig udvikling af de didaktiske aspekter af undervisningen være et højt prioriteret

område. Vi skal have resultater af den fagdidaktiske forskning i spil i alle forelæsningssale, laboratorier og undervisningslokaler.”<sup>1</sup>

Der er således fuld opbakning til universitetspædagogik og didaktisk arbejde. Men at bede universitetspædagogikken om at løse udfordringerne alene, holder ikke. Det svarer til at bede lægen medicinere stress væk. Vi gør ikke tingene bedre på lang sigt ved at behandle symptomerne, hvis vi ikke ændrer de grundlæggende betingelser.

## **1.4 Mere fokus på meso-niveauet – fællesskabers undervisningskulturer**

Når man spørger deltagerne på adjunktpædagogikum ved det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet om de føler sig som forskere der underviser, eller som undervisere der forsker, er svaret entydigt. At være ansat som adjunkt eller postdoc er at være ansat som forsker. Det upåagtet at adjunktens og for den sags skyld også lektorens tid som oftest er ligeligt fordelt mellem forskningsopgaver og undervisningsopgaver. Adjunkterne forklarer og begrundet selv den holdning til forskeridentiteten med henvisning til den incitamentsstruktur der er etableret for at sikre en høj forskningsaktivitet. I de mange situationer der opstår hvor man skal prioritere undervisning mod forskning, oplever de unge VIP’er ikke at der reelt findes et valg. De bliver nødt til at prioritere forskningsansøgninger og ligeledes den forskningsmæssige grundighed der er forudsætningen for at ansøgningerne løbende bevilges. Således opleves spørgsmålet om undervisningsudvikling ikke som et udtryk for manglende vilje, men simpelthen som et udtryk for en organisering på universitetet og i bevillingsstrukturen der udelukkende peger på forskning og en nedprioritering af undervisningsindsatsen.

---

<sup>1</sup> Trykt i tidsskriftet MONA nr. 3, 2010, [www.science.ku.dk/mona](http://www.science.ku.dk/mona).

Stefan Lindgren fortalte i sit oplæg på konferencen at man på Lunds Universitet forsøger at gøre op med tanken om at forskning på universiteter og undervisning på universiteter er to adskilte opgaver. Fra øverste ledelsesniveau og hele vejen gennem organisationen søger man en helt anden type følsomhed over for metode- og undervisningsudvikling. Man vil tænke anderledes om den måde arbejdet værdisættes på. Det handler om at arbejde bedre, ikke om at undervise eller forske bedre. En sådan etablering af den universitetsansattes position gør det svært for alle parter at stille spørgsmål ved hvorvidt undervisningsudvikling er for bekosteligt og tidskrævende.

Et væsentligt element i dette skifte er en insisteren på et fuldstændigt medejerskab blandt universitets ansatte i formuleringen af en klar og tydelig målsætning om kvalitetsudviklingsprojekternes retning. Således er der vedtaget en definition af forskningsbaseret undervisning der prioriterer et syn på forskning som en proces der foregår, og undervisning der inkluderer de studerende som deltagere. Herfra er ikke langt til tanken om en forsknings-undervisningsintegration, hvor de studerende bliver betragtet som deltagere i forskningsprocessen.

Det handler altså om at få fokus på meso-niveauet – om hvordan man styrker et fællesskab omkring det at undervise forskningsbaseret. Mange nye VIP-ansatte i Danmark indgår som det blev beskrevet tidligere først og fremmest i forskningsfællesskaber. Der er behov for et system hvor det er lige så naturligt for en VIP at indgå i et stærkt og udviklende undervisningsfællesskab. Dette kræver måske nok indsatser fra makro-niveauet – lige som det selvfølgelig også fordrer en interesse fra mikro-niveauet – men der er først og fremmest behov for at fokusere på hvordan vi på meso-niveauet kan skabe undervisningskulturer der understøtter udvikling af undervisning.

Dette meso-niveau omfatter også inddragelse af studerende. På Lunds Universitet kom en væsentlig del af mandatet til en så omfattende indgriben i universitetets kultur gennem studenterorganisationernes meget tydelige krav til udvikling af hele organisationen.

På konferencen rejstes bekymring over at færre og færre studerende involveres i uddannelsen i den danske kontekst. Hvor fagene tidligere havde hvert deres studienavn, lægges disse nu sammen, således at antallet af studenterpolitisk aktive studerende reelt reduceres (dette ser dog forskelligt ud på institutionerne). Omvendt oprettes forskellige udvalg med deltagelse af studerende, men deres beføjelser kan være uklare. Det er en klar udfordring for universiteterne at sikre at de studerende er involveret i udvikling af undervisningen.

## **1.5 Underviserens nøglekompetencer er studenterinddragelse og evaluering**

Når det kommer til mikro-niveauet, altså udviklingen af den enkelte undervisers kompetencer, er der ifølge James Wisdoms oplæg på konferencen især to områder der skal fokuseres på. For det første er det at udvikle, gennemføre og evaluere test og prøver og vælge egnede evalueringsformer (*assessment*) i faget en afgørende kompetence for at være en kompetent underviser. Det at udvikle eksamener/evaluering af studerende kræver nogle underviserkompetencer, som ikke på samme måde kræves, hvis man arbejder inden for en anden undervisers evalueringsdesign.

For det andet skal man fokusere på måden hvorpå de studerende inddrages og får feedback. Arbejdet skal indbefatte en eksplicitering af læringsmål og bedømmelseskriterier. James Wisdom lagde fokus på potentialet i peer-evaluering mellem studerende, i form af konstruktiv feedback – ikke som bedømmelse. Der kan med fordel arbejdes med hvordan de studerende involveres hensigtsmæssigt i gensidige evalu-

ringsformer. Når studerende inddrages i at evaluere hinandens arbejde, frigøres der tid i undervisningen som underviseren kan bruge på andet mere konstruktivt arbejde end at side og rette opgaver. Faktisk viser forskning at de studerendes udbytte af undervisningen er betydeligt større når de også inddrages i evalueringssiden af undervisningen.

James Wisdom opfordrer i øvrigt til at holde antallet af eksamener nede. Eksamener kan give anledning til et indsnævret fokus blandt de studerende, så de ikke lader sig optage af områder som ikke er direkte eksamensrelevante, fx den nyeste forskning inden for deres felt.

## **1.6 Studielederens rolle i studieledelse**

På konferencen blev studieledernes centrale rolle og funktion i forhold til udvikling af uddannelse fremhævet under Thomas Harboes plenumoplæg. Der er ingen tvivl om at studielederne skal indgå som centrale aktører i udvikling af uddannelserne, blandt andet pga. af deres placering med adgang til både mikro-, meso- og makro-niveau. Spørgsmålet er bare hvordan.

De i alt 300 danske studieledere udgør en meget heterogen gruppe, både hvad angår ansættelsesforhold og arbejdsopgaver. Nogle studieledere er fuldtidsansatte og har været det i en årrække, mens andre er deltidsansatte og har deres daglige gang i mindre undervisnings- og forskningsmiljøer. I den hierarkiske ledelsesstruktur på universiteterne indgår studielederen i et ledelsesteam der involverer institutleder, prodekan, studienævn og studieadministration. Studieledelsen påvirkes også af politikere, ministerier og akkrediteringsfolk. Mange steder er studielederen placeret under institutlederen, andre steder referer studielederne til dekanen.

Der er ikke tvivl om at samarbejdet mellem hhv. studieleder og institutleder er af stor betydning for hvordan studierne og

den pædagogiske udvikling ledes i hverdagen. Traditionelt praktiseres en opdeling hvor institutlederen overordnet varetager personaleledelsen, budgetansvaret og forskningsområdet, mens studielederne står for undervisningen. Der er imidlertid mange variationer over den lokale praktisering af ansvarsfordelingen, men det er et gennemgående træk at studieledere føler at deres rolle er at insistere på deres kollegaers undervisningsforpligtigelser. Konsekvensen er at studielederen oplever at relationen til kollegaerne bliver negativ, og de undgår at betragte sig selv som "ledere" i ordets traditionelle betydning og praktiserer i stedet en indirekte ledelsesform.

Thomas Harboe understregede at det er vigtigt for studielederne at have god kontakt til VIP'erne, at være ressourcepersoner og ikke bare "brandslukkere" i forbindelse med klager og dårlige kursusevalueringer. Men i praksis har det vist sig at være en svær rolle at opfylde, og netop studielederens rolle på universitetet er en udfordring som universiteterne må forholde sig til. I konstellationen hvor studielederen er fuldtidsstudieleder, ligger der en potentiel risiko for at distancen til undervisningsmiljøerne bliver for stor. Det er vigtigt at studieledere har deres daglige gang i undervisningsmiljøerne. Det er ikke nok at praktisere "åben dørs politik" for at komme i dialog med VIP'erne og "*Management by walking about*" kan give anledning til lidt tilfældig kontakt med VIP'erne og skal derfor suppleres med mere systematiske former for studieledelse.

Dét forhold at rollen som studieleder ikke er indbefattet af store magtbeføjelser, kan være med til at åbne for muligheder for at studielederne kan indgå i nogle diskussioner med VIP'erne som ellers kunne være besværliggjort af en mere hierarkisk "stærk" ledelsesmæssige placering. På denne måde kan der ligge en fordel i rollen som diplomatisk leder frem for professionel strategisk leder.

Flere undersøgelser peger på at studieledere ikke deltager i egentlige ledelsesuddannelser, men spørgsmålet er om der reelt er behov for dette. Thomas Harboe foreslog i stedet at studielederne ikke skal sendes på traditionelle ledelseskurser, men derimod med fordel kan have behov for viden om pædagogik og læring for således at kunne praktisere vidensbase-ret studieledelse. Målet er ikke at gøre studielederne til ”ledere med stort L” (leadership), men at gøre dem til pædagogiske udviklingsledere i det komplicerede uddannelsesmiljø de indgår i.





## **Del 2 – Initiativer og tiltag på individuel, institutionel og national niveau**

I denne del af hvidbogen forsøger vi at beskrive initiativer og tiltag som kan fremme udvikling af universitetsundervisning. Mange af initiativerne handler om ledelse – på alle niveauer. Den enkelte underviser skal lede udviklingen af egen undervisning med inddragelse af studerende; institutledelse og studieledelse skal lede etableringen af undervisningsfællesskaber hvor udviklingsarbejde er en naturlig del; og universiteter, ministerium og folketing skal skabe de overordnede rammer hvor udvikling kan foregå bedst muligt. Ledelsesopgaver handler naturligvis om ledelse af pengestrømme og tilvejebringelse af økonomiske incitamenter, men de handler måske i endnu større grad om ledelse gennem opstilling af mål og fastholdelse af arbejdet med at nå de mål. Enhver investering af midler og ressourcer bør ledsages af klare mål for hvad det er man vil opnå.

I de følgende afsnit er forslag struktureret efter hvilket niveau aktørerne for handling befinder sig på. Vi lægger ud med det overordnede system som handler om bevillinger og stillingsstrukturer. Derefter fokuseres på de institutionelle niveauer, herunder undervisningsfællesskaber, lokal ledelse og studenterinddragelse. Til sidst diskuteres hvordan den universitetspædagogiske indsats ved universiteterne bedst kan understøtte de foregående ønsker og behov.

### **2.1 Et bevillingssystem der understøtter udvikling af undervisning**

For at skabe udvikling af undervisning af højeste kvalitet må vi udforme et bevillingssystem til universiteterne der rent faktisk giver incitamenter for universitetsledelser og medarbejdere til at prioritere udvikling af undervisningen. I dag er

bevillingssystemet udformet så det giver større og større fokus på forskning. Ønsket er at skabe en situation, hvor det er lige så attraktivt at udvikle undervisning som der er at udvikle forskningsaktiviteter.

Bevillingssystemets aktuelle fokus på forskning kan til dels forklares ved den tredelte inddeling af universiteternes indtægter: basismidler bruges til bygninger, forskning og undervisning; konkurrenceudsatte forskningsmidler bruges til forskning, og taxametermidler bruges til undervisning. Det er påvist at taxametrene i sig selv ikke dækker udgifterne til uddannelserne. Mange års øgning i de samlede bevillinger til universiteterne har *ikke* resulteret i bedre muligheder for at udvikle kvaliteten af uddannelserne – tværtimod. Dette primært fordi det er de konkurrenceudsatte midler der tegner sig for denne øgning.

Det ville gavne universiteternes muligheder for at skabe undervisningsudvikling hvis en større andel af midlerne forblev basismidler. Alternativt kan de konkurrenceudsatte midler og midler fra private forskningsfonde kobles til uddannelse også og således bidrage til at sikre at samfundet for alvor får et afkast af de mange milliarder der investeres i forskning. Tanken er at undervisningsindsatsen vil kunne udvikles på lige vilkår med forskningsaktiviteterne. Det er simpelthen spild af ressourcer at opbygge store forskningsmiljøer der ikke har direkte og målbar effekt på uddannelse. Konkret kunne man forestille sig at bevillingsmodtagere dokumenterer hvorledes forskningen tænkes anvendt i uddannelse. Planer for hvad forskerne underviser i, hvilke undervisningselementer der kan kobles til forskningsaktiviteterne, og hvordan dette passer med kompetencemålene for bestemte uddannelser, kunne naturligt indgå i enhver forskningsansøgning. Sådanne nye koblinger mellem forskning og undervisning skal naturligvis implementeres på en passende måde.

At private fonde kan være interesserede i at bidrage til undervisningsudvikling er ikke uden fortilfælde. Der findes mange eksempler på at der er tildelt fondsmidler til undervisningsudvikling – dog endnu sjældent på universitetsniveau.

I dag kvalitetsvurderes forskningsaktiviteter i høj grad ud fra omfanget og kvaliteten af fagfællebedømte forskningspublikationer. Det vil derfor være oplagt også at overføre dette redskab til at vurdere kvaliteten af undervisning og undervisningsudvikling – som en eksplicit meriteringsmulighed. Tidsskrifterne findes, både som nationale og internationale. Dette vil bidrage til at skabe en kultur for at det er meriterende at beskæftige sig med undervisningsudvikling.

Et andet punkt vedr. bevillinger er taxametrene. I dag gives universiteterne midler for hvert bestået fagelement (studietrinstilvækst, også kaldet STÅ). Det er klart i dag at de nuværende taxametre ikke i sig selv kan betale for uddannelserne – og det har sådan set heller aldrig været meningen. Taxametrene blev indført for at skabe økonomiske incitamenter for at uddanne flere og hurtigere, men har hele tiden kun været en del af bevillingssystemet hvor basisbevillingerne til universiteterne også finansierede uddannelse. Tidligere udgjorde basismidlerne en større andel af universiteternes budgetter, og beskæringen heraf har naturligvis også presset uddannelserne økonomisk. Den seneste stigning i visse taxametre kan ikke opveje faldet i basismidlerne pr. studerende – og så har man endnu ikke medtænkt udgifter til undervisningsudvikling. Derfor ønskes taxametersystemet udbygget med en andel til finansiering af undervisningsudvikling og evaluering. Tilskuddet skal tildeles på universitetsniveau så det er muligt at prioritere på årsbasis.

Det blev på konferencen foreslået at nogle af de midler der savnes, kunne findes hos ACE (i dag 40 årsværk) – der var på konferencen den opfattelse at der i dag bruges mange unytti-

ge ressourcer på akkreditering afkoblet fra undervisningen og administrativt udført uden effekt på kvaliteten af uddannelserne. Tidligere evalueringer havde den effekt at uddannelserne kom til at se på sig selv gennem en selvevalueringsproces, og dette gav anledning til at fokusere på udvikling. På konferencen blev fremsat den erfaring at de nuværende akkrediteringer ikke har samme effekt.

Vi har brug for en afklaring på samfundsniveau. Det er meget muligt at man kan fortsætte med et system hvor uddannelse både finansieres af basismidler og taxametre (og konkurrenceudsatte forskningsmidler jf. ovenfor). Men i dag betyder den årlige besparelse på basisbevillinger en løbende forringelse af økonomien i uddannelserne.

Derfor er det nødvendigt at folketinget aktivt bidrager til at afklare det her skitserede problem. Det er nødvendigt at finde måder hvorpå man lovgivningsmæssigt kan sikre at de mange forskningsmidler kommer uddannelsesindsatsen til gavn. Formentlig er den negative konsekvens som ændringen af forskningsbevillingerne har fået for uddannelserne, utilsigtet.

## **2.2 Bedre stillingsstruktur og samarbejde på tværs af institutioner**

De danske universiteter kunne fremme udvikling af undervisning ved at samarbejde om den. Der bør skabes incitamenter hertil fra centralt hold ved at gentænke krav og regler og ved at udforme en national kompetenceudviklingsstrategi for universitetsundervisere der omfatter alle stillinger som har berøring med uddannelse.

Undervisningsportfolio er et eksempel på et fælles værktøj som kan indtænkes i en sådan strategi, men som dog i dag bruges på meget forskellig vis på universiteterne (og ofte kun på overfladisk vis). Det er ikke underligt at VIP'er ikke bruger undervisningsportfolio som et centralt værktøj når der ikke er

nogen fælles udmelding fra universiteterne om hvad den er til for, hvad den bør indeholde, og hvordan den i praksis kobles til udvikling af undervisning. Det er naturligvis ikke nogen enkel opgave at blive enige om hvordan dette skulle gøres. Men processen bør igangsættes.

Lige så kunne nævnes brug af certificering og særlige stillinger eller udnævnelser med fokus på undervisning, hvilket der i dag findes spage initiativer til, men ikke nogen tydelig strategi for – og da slet ikke en fælles holdning til. Hvorfor ikke? Det blev på konferencen fremhævet at universiteternes øverste ledelsesniveauer ofte ender med kun at prioritere udviklingsaktiviteter inden for undervisning når det kan profilere universitetet – eller tiltrække finansiering. Undervisningsportfolio bruges som *branding*, og prisuddelinger til at få ekstern og intern opmærksomhed. Det kan vi gøre bedre.

Det er med den nuværende stillingsstruktur i dag uklart hvornår og hvordan opkvalificering i undervisning skal finde sted for den enkelte VIP. Som nævnt skal man have vurderet sine undervisningskompetencer for at blive fastansat som lektor, og for adjunkter sker det typisk i et adjunktpædagogikumforløb, men hvilke krav er der til deltids-VIP, studenterundervisere og postdoc? Og hvordan sikres fortsat udvikling hos lektorer og professorer?

### **2.2.1 Udvikling af undervisningskompetencer i alle stillinger**

Mens en adjunkt underviser 500-840 timer om året, så har de fleste postdoc'er kun ganske lidt undervisning. Det betyder, alt andet lige, at adjunkten over en fireårs periode har mellem et og to år mindre tid til at kvalificere sig forskningsmæssigt end postdoc-kollegaen i et forløb af tilsvarende længde. Ganske vist tæller undervisningserfaring og pædagogisk udviklingsarbejde også i bedømmelsen af kvalifikationer ved lektoropslag. Men der er ikke tvivl om at det er ansøgernes

forskningsmæssige kvalifikationer der for alvor betyder noget i bedømmelsen.

Mange postdoc føler sig tvunget til at tage adjunktpædagogikum og til at "få lov" til at undervise så meget at de faktisk kan dokumentere deres undervisningsmæssige kvalifikationer og erfaringer. For mange af de postdoc'er der indgår i adjunktpædagogikumforløbet, er det tit vanskeligt at sikre gode supervisionsforløb fordi de ofte har så lidt undervisning. Eller også er den undervisning de har, ofte af meget isoleret karakter, fx to adskilte forelæsninger og lidt laboratorieundervisning/-vejledning på et stort kursus. Kursusansvar eller ansvaret for længere forløb overlades sjældent til postdoc'er – og ikke sjældent må de gå "tiggergang" hos kollegerne for at få noget undervisning. Det betyder at de har det vanskeligere med at lære de grundlæggende dele af adjunktpædagogikum der handler om planlægning og evaluering af undervisning (assessment) som er en afgørende kompetence som underviser.

Selvom det ikke vil forhindre fragmenteringen af undervisningsindsatsen, må postdoc-ansættelser som minimum også indebære undervisning. Det vil være et fremskridt, men vi skal ikke forvente høj kvalitet i undervisningen når den i stadig stigende grad varetages af ansatte i tidsbegrænsede stillinger. Alle undervisere kender til forskellen på at undervise i noget for første gang og de efterfølgende gange. Og det er usandsynligt at postdoc'er får mulighed for at undervise i det samme mange gange. Vi må forvente et tab i viden om hvad der undervisningsmæssigt virker, når underviserstaben i så høj grad skiftes ud.

Derfor skal der ske to ting. For det første er det afgørende at hovedparten af underviserne på uddannelserne er fastansatte VIP som kan være drivende og erfaringsformidlende og sikre kontinuitet i udviklingen af undervisningen. For det andet er

det afgørende at de tidsbegrænset ansatte – som der jo nok altid vil være – har muligheder for at opøve gode underviserkompetencer. Dette gælder således også postdoc-kategorien som oplagt bør ligestilles mere med adjunkt-ansatte.

Samlet bør der arbejdes på at opnå en stillingsstruktur der for alle stillinger ikke bare stiller krav til udvikling af forskningskompetencer men også undervisningskompetencer. Det vil medvirke til at skabe en kultur for at alle VIP'er naturligvis er engagerede i undervisning og udvikling heraf – fordi det simpelthen er en tydelig del af karrierestigen.

### **2.2.2 En national kompetenceudviklingsstrategi til at sikre samarbejde**

Når det gælder fortsat udvikling af undervisning, kunne samarbejdet på tværs af institutioner styrkes på mange måder. Som et overordnet initiativ blev det på konferencen foreslået at lave en national kompetenceudviklingsstrategi der har til formål:

- At sikre samarbejde mellem institutionerne om den fælles opgave at få de bedst mulige uddannelser til det danske samfund.
- At udnytte de knappe ressourcer der er i systemet til udvikling bedst muligt.
- At opnå en langsigtet plan der giver retning og fokus på universiteternes arbejde med kvalitetsudvikling.

Kompetenceudviklingsstrategien bør indeholde:

- Standarder for krav til VIP'ers didaktiske/pædagogiske uddannelse og udviklingsaktiviteter for alle stillingskategorier og dermed inklusiv postdoc og D-VIP.
- Standarder for brug af fælles værktøjer til at dokumenter og formidle undervisningskompetencer, her-



under undervisningsportfolio. Dette vil være en klar fordel i forhold til at øge mobilitet mellem universiteter og vil samtidig klargøre krav til udenlandske ansøgere til stillinger på danske universiteter.

- Standarder for opgradering af kompetencer i forbindelse med funktionsudnævnelse, fx ved udnævnelse til kursusleder/-ansvarlig, fagkoordinator og studieleder.
- Fælles beskrivelser af (krav til) særlige udnævnelser/stillinger med fokus på undervisning, fx professorer MSO inden for undervisning.
- Retningslinjer for dokumentation og evaluering af projekter til udvikling af undervisning for at understøtte vidensdeling og formidling heraf.

Strategien kan udarbejdes i et samarbejde under Danske Universiteter med inddragelse af relevante organisationer, fx DM, DJØF, DSR og DUN. DUN stiller sig gerne til rådighed som koordinator for et sådant arbejde.

Kompetenceudviklingsstrategien bør ledsages af en centralt administreret pulje til særlige udviklingsindsatser. Det kan være nye områder der internationalt set har vist store potentialer men endnu ikke fået fodfæste i Danmark, fx inden for brug af IKT, evalueringsformer og efteruddannelsesformater. Her bør der kunne ansøges om midler fra centralt hold. En sådan pulje kunne kobles til oprettelse af en række *center of excellence* inden for uddannelsesudvikling, hvorved man kan organisere og koordinere indsatsen og fx udnytte at nogle miljøer på universiteterne har særlige kompetenceområder som bør bruges af andre universiteter også.

## **2.3 Fortsat pædagogisk kompetenceudvikling – også efter adjunktpædagogikum**

Det er vigtigt at underviserne løbende arbejder med udvikling af deres undervisning på en systematisk måde. I forbindelse med adjunktpædagogikum arbejder de nye VIP fokuseret med udvikling og dokumentation af deres undervisningsaktiviteter gennem kurser, supervision, brug af undervisningsportfolio, etc. Efter afslutning af adjunktpædagogikum eksisterer der ofte ikke nogen systematiske tilbud til – eller krav om – fortsat kompetenceudvikling inden for undervisning. På konferencen kom det til udtryk sådan at mange oplever at stå meget alene i forhold til arbejdet med undervisning og udvikling heraf – ”enhver er sin egen lykkes smed” – der opleves ikke noget fælles fokus på undervisning i de kollegiale fællesskaber, ligesom det ikke er noget der anerkendes fra ledelsesmæssig side eller synliggøres i det hele taget. Der er behov for en mere ligeværdig balance mellem undervisning og forskning, både i anerkendelse og synlighed af aktiviteter og indsatser inden for begge områder.

Hvis etablerede VIP fortsat og løbende skal udvikle deres pædagogiske kompetencer, er der behov for dels at der udvikles relevante og attraktive tilbud om kompetenceudvikling, og dels skal der afsættes den fornødne tid og være passende incitamenter til at gøre brug af sådanne tilbud. En afgørende faktor heri er at der fra ledelsesside er klare mål for instituttets/uddannelsens indsats på undervisningsområdet, og at der er ledelsesmæssig opbakning til etablerede VIP's fortsatte kompetenceudvikling inden for undervisning. Det er her vigtigt at den lokale ledelse ikke alene er opmærksom på udvikling af undervisning hvis der fx er dårlige studenterevalueringer af kurser, dvs. brandslukningsøvelser. På konferencen blev det antydnet at der kan være en sådan tendens. Ledelsen

må sikre at den pædagogiske kompetenceudvikling finder sted som en helt naturlig del af undervisningsfællesskabet.

En måde at sikre kontinuerlig synliggørelse af aktiviteter om undervisning og udvikling af undervisning er brug af undervisningsportfolio som et redskab også for etablerede VIP. Undervisningsudvikling skal indgå som fast element i MUS-samtaler, og her kan undervisningsportfolioen bruges som redskab til at sætte individuelle mål for VIP's opgaver inden for undervisning og tilbud om relevante efteruddannelsesaktiviteter. Med udgangspunkt i en undervisningsportfolio kan VIP indberette udviklingsaktiviteter så man også på institutniveau synliggør indsatsen på undervisningsområdet (tilsvarende publikationsindberetninger på forskningsområdet).

Etablerede VIP'er skal løbende tilbydes relevante og attraktive efteruddannelsestilbud. På konferencen blev det fremført at afgørende for at sådanne tilbud opleves som attraktive, er at de tager udgangspunkt i VIP's individuelle behov og eventuelle funktionsskift. Dette blev af James Wisdom kaldt "just in time professional development", dvs. praksisnære tilbud typisk med indhold af (gensidig) supervision og kollegavejledning og feedback i forhold til de individuelle ønsker. Det er oplagt at gøre sådanne aktiviteter funktionsafhængige, fx: Når man første gang bliver specialevejleder, deltager man i et opgraderingsforløb om specialevejledning; når man første gang er kursusansvarlig, deltager man i et opgraderingsforløb om planlægning og evaluering af kurser, osv. Det kan også anbefales at deltagelse i pædagogisk kompetenceudvikling får både tidsmæssig og lønmæssig anerkendelse, herunder løntillæg eller engangsvederlag.

## 2.4 Gensidigt forpligtende undervisningsfællesskab

Moderne forskning er sjældent organiseret som den ensomme forsker der arbejder alene. Det typiske billede er et forskningsfællesskab hvor man dagligt deler ideer, giver hinanden kritik og feedback og arbejder sammen i fællesskaber om at producere ny viden. Fællesskabet gør forskningen langt mere produktiv og innovativ.

Det er visionen at der findes faglige fællesskaber omkring undervisningen, ligesom de faglige fællesskaber omkring forskningen. Etableringen af undervisningsfællesskaber imødekommer behovet for at skabe en undervisningskultur som dels sikrer sammenhængende undervisning på langs og på tværs i uddannelserne, og som dels fremmer refleksion over erfaringer, udfordringer og løsningsforslag hos den enkelte underviser.

Som James Wisdom fremhævede i sit oplæg, så er fora hvor færre eller flere undervisere blot udveksler erfaringer, ikke tilstrækkeligt til at skabe udvikling. Praksisfællesskaber som derimod har et erklæret formål, arbejder fokuseret og struktureret mod dette mål og henter inspiration udefra, kan langt bedre medvirke til udvikling. Altafgørende for at der opstår brugbare undervisningsfællesskaber er således at nogen tager ansvaret for at etablere, strukturere og facilitere dem.

Fællesskaberne kan have hele studier, semestre på et studium, eller enkeltkursusforløb som genstand, ligesom fællesskaberne også kan opstå omkring faglige elementer på tværs af studier eller specifikke undervisningsmetoder.

I den organisatoriske struktur på universitetet kan undervisningsfællesskaberne således have forskellige indplacering, alt efter hvilken funktion de skal tjene. De kan være uformelle, men dog forpligtende mødesteder for undervisere med inte-

resse for en bestemt teknologi, fx brug af *clickers* i storholdsundervisning. De kan være semestergrupper nedsat af institut- og studieleder, som planlægger undervisning forud for og deler erfaringer i løbet af semestret. Eller de kan være en samling af nøgleaktører (undervisere, studenterrepræsentanter, ledelsesrepræsentanter og administrativt personale) som i forbindelse med udviklingen af en studieordning samles gennem et forløb for at udvikle en ny uddannelse eller reformere en eksisterende.

For at fællesskaberne skal opleves som frugtbare og effektfulde af de involverede, skal de struktureres som gensidigt forpligtende. I fællesskaber som er centreret omkring et semesters undervisning eller en undervisningsmetode, kan man fx undervise sammen eller i gruppen opstille retningslinjer for hvordan man vil give hinanden kollegial vejledning. Man kan af og til videooptage dele af undervisningen og sammen diskutere undervisningssekvensen efterfølgende. I større fællesskaber, som fx omkring en studieordningsudvikling, kan den gensidige forpligtethed etableres gennem inddragelse af alle aktører i studiet, inkl. studerende, studieadministration og aftagere. Hvis man har bidraget til at formulere en studieordning, giver det en stærkere følelse af ejerskab og fællesskab, og man kan bedre anvende produktet når man kan genkende sin egen faglighed i teksterne.

Det er her afgørende at ledelsesniveauet tydeliggør krav, rammer og tid til undervisere og andre som er involverede i undervisning, til deltagelse i forskellige fællesskaber.

## **2.5 Ledelse af uddannelse og undervisning**

Udvikling af undervisning kræver en indsats fra de udøvende parter – undervisere og de professionelle undervisningsudviklere (universitetspædagoger). Men den gode vilje og indsats fra disse parter kommer ikke til sin ret – og måske slet ikke til udtryk – hvis ikke også ledelsesniveauet har den fornødne

bevågenhed på undervisningsudvikling og stiller rammer, ressourcer og motivation til rådighed som giver undervisere og uddannelsesudviklere mulighed for at agere og udvikle undervisning.

Universitetsansatte med ledelsesopgaver, og især de med ledelsesopgaver som relaterer sig direkte til undervisningen (prodekaner, studieledere, uddannelseskoordinatorer, osv., men også i nogen grad institutledere, dekaner og rektorer), bør besidde de nødvendige kompetencer indenfor undervisningsledelse og udvikling af undervisning. På konferencen var der en udbredt opfattelse af at dette i mange situationer ikke var tilfældet. Manglende pædagogisk indsigt og kompetence hos centrale personer på ledelsesniveauet oplevedes som grunden til pædagogiske nedprioriteringer, dårlige og uambitiøse strategier for pædagogisk udvikling og manglende incitamentsstrukturer for pædagogisk opkvalificering. Der er derfor behov for universitetspædagogisk kompetenceudvikling hos de centrale aktører på de forskellige ledelsesniveauer.

God pædagogisk ledelse må anerkende at det at skabe gode vilkår for undervisning og undervisningsudvikling består af både holdningsændring, ressourcebevidsthed og organisationsforståelse. Holdningsændringen består i at lederen i højere grad skal have pædagogisk indsigt, være åben og nysgerrig samt være dedikeret til at skabe udvikling. Det er endvidere afgørende at den pædagogiske leder råder over de nødvendige ressourcer, dvs. arbejder med budgetter som giver mulighed for at igangsætte og vedligeholde projekter og udviklingsopgaver på forskellige niveauer og opbygge nødvendige incitamentsstrukturer. Endelig er den pædagogiske leder sig sin organisatoriske mellemfunktion bevidst, idet der skal arbejdes tæt sammen med øvrige ledelsespersoner og samtidig være en tæt relation til meso-niveauet, dvs. miljøet af undervisere.

Den pædagogiske ledelse skal medvirke til at god undervisning og undervisningsudvikling bliver anerkendt og synliggjort på lige fod med forskningen, og det kræver både holdningsorienterede og handlingsorienterede tiltag. I det følgende beskrives forskellige ledelsesværktøjer der kan bidrage til at opdyrke og videreudvikle en positiv kultur omkring undervisning og anspore kompetenceudvikling blandt undervisere og uddannelsesudviklere.

Lokale ledelsesmæssige tiltag må dog hele tiden ses i sammenhæng med de overordnede tiltag og strategier. Det er derfor afgørende at der sikres koordinering mellem de forskellige ledelsesniveauer, og at man fra institutionen (universitet, fakultet, institut) har en samlet vision for uddannelsesudvikling.

Der er behov for tættere og mere pædagogisk-fagligt fokuserede relationer mellem forskellige ledelsesniveauer, således at fx møder mellem institut- og studieleder i højere grad fokuserer på faglighed og pædagogik og i mindre grad består af administration, problemer og høringer.

Ledelsen har også en stor opgave i at sikre at de studieadministrative processer ikke forhindrer udvikling, men tværtimod medvirker til at støtte og udvikle undervisningen bedst muligt. Studieadministrationen skal være indstillet på – og deltage i – udvikling af undervisningen.

Ledelsen skal på alle niveauer sikre at undervisning og udviklingsaktiviteter synliggøres på lige fod med forskningsaktiviteter. Det omfatter at undervisnings- og udviklingsaktiviteter afrapporteres systematisk, og at ledelsen signalerer konkret interesse for undervisernes ideer, ønsker og arbejdsforhold. Ledelsen skal også medvirke til at undervisningen er i fokus i kommunikationsstrategien internt og eksternt, så der sættes fokus på betydningen af god undervisning i forhold til eksempelvis frafald, fastholdelse, kandidaternes succes etc. Både

på universitetet internt men også når der formidles fra universitetet i medierne, er det vigtigt at betydningen af god undervisning fremhæves. Undervisningspriser af forskellig art kan være én måde at skabe synlighed om særlige indsatser fra enkeltpersoner eller undervisningsfællesskaber – men de skal være sagligt begrundede for at virke efter hensigten.

Ledelsen skal medvirke til opbygge og skabe rammer for forpligtende undervisningsfællesskaber. Der skal være fora hvor undervisning og udvikling af undervisning sættes på programmet, og hvor man kan dele gode erfaringer og fastsætte mål for udvikling og kompetenceudvikling – herunder inddrage relevante eksterne erfaringer og universitetspædagogiske indsigter. Faglig anerkendelse af navngivne underviseres/undervisergruppers pædagogiske indsats, fx i form af annoncering af underviseres bidrag til pædagogiske tidsskrifter eller værdsættende omtale af pædagogisk indsats og/eller udvikling i interne og eksterne fora, er også med til at skabe synlighed.

Tydelige og synlige løn- og karrieremæssige incitamentsstrukturer er afgørende for at få VIP-ansatte til at prioritere undervisningen på lige fod med forskningen. Incitamenter kan rette sig mod både enkeltpersoner og undervisningsfællesskaber. Det kræver at uddannelsesledelsen har et økonomisk råderum, fx en særlig lokal pulje afsat specifikt til at fremme uddannelsesudvikling. Undervisere skal kunne søge disse midler til specifikke projekter som ligger ud over den almindelige undervisning. Samtidig kan puljemidler være en måde at synliggøre at undervisningsudvikling prioriteres og værdsættes. Man kan ved at målrette puljemidlerne mod særlige områder medvirke til at fremme de strategiske målsætninger for undervisningsudvikling på det respektive niveau (fx universitet, institut eller uddannelse). Det er vigtig at understrege at særlige puljer på ingen måde kan erstatte at der i den ordinære ressourcetildeling er afsat midler til undervisningsudvikling.



Støtte via puljemidler skal hænge sammen med andre indsatser i organisationen hvis effekten skal række ud over synliggørelse og ”belønning” af det enkelte projekt.

Økonomiske incitamenter kan omfatte kvalifikationstillæg som anerkendelse af pædagogiske kvalifikationer og indsatser, eller engangsvederlag for at deltage i specifikke forløb eller projekter som kan bidrage til udvikling på uddannelsen. Certificering af undervisere som gennemgår et særligt tilrettelagt pædagogisk forløb, kan også indgå. Der skal være mulighed for at få økonomisk støtte til deltagelse i universitetspædagogiske konferencer og kursusdeltagelse. Økonomiske incitamenter kan også omfatte støtte til køb af udstyr, undervisningsassistenter, studentermedhjælp og supportfunktioner, ekspertbistand, følgeforskning etc. for et konkret undervisningsprojekt, og frikøb af tid til undervisning og udvikling heraf.

Ved større puljemidler kan det være et vigtigt signal at støtte til undervisningsudvikling også omfatter et overhead til institutionen. Hvis støtte til en VIP eller et underviserteam giver overhead til forskningsgruppen, vil det medvirke til at give anerkendelse og opbakning fra det lokale faglige miljø generelt, og også ad den vej medvirke til at fremme den generelle kultur omkring undervisning og undervisningsudvikling.

## **2.6 Studerende skal deltage i undervisningsudvikling**

Den såkaldt øgede individualisering er en kendetegnende karakteristik af ungdomskulturudviklingen overalt i den vestlige verden. I Danmark og det øvrige Skandinavien er det almindeligt anerkendt at vi uddanner unge i folkeskolen og gymnasiet til at finde ud af *hvem* de kan blive, og ikke som tidligere, *hvad* de kan blive. Knud Illeris og andre kalder det selvorienteret uddannelse, og Jonas Frykman understreger at

eleverne ikke længere bare bedømmes på evnen til at præstere.<sup>2</sup>

I praksis betyder det at studerende ved universiteterne er lykkedes med at blive selvreflekterende og selvkritiske men også meget mindre systemkritiske end deres undervisere måske selv var vant til. De studerende afsøger således områder i det eksisterende hvor de kan finde rum og plads til deres selvudvikling. Udenlandske undervisere beskriver ofte danske studerende som meget reflekterede, men dårlige til at leve op til undervisernes krav om målrettet at kunne tilegne sig de mere klassiske dyder gennem hårdt arbejde<sup>3</sup>.

I takt med denne individualisering forventes (eller efterspørges) også i større omfang det der kaldes selvstændigt arbejde hos de studerende. Men der kan være en uoverensstemmelse mellem det som ældre generationer opfatter som selvstændigt arbejde (fx at kunne tage imod en opgave og løse den), og det yngre generationer opfatter som selvstændigt arbejde (fx at kunne finde personlig mening og engagement i løsningen af opgaver). Dette må løses gennem dialog mellem undervisere og studerende om forventningerne til arbejdet og om begge parter behov

Det er nemlig vigtigt at anerkende at de studerende også indgår som en del af betingelser for at udvikle undervisning, hvilket også var et punkt James Wisdom understregede under konferencen. Han mener at der er ved at ske et skifte i ejerskab. Vi har været vant til at det er underviserne der skal skabe engagement hos de studerende. Men den moderne studerende – i hvert fald på kandidatuddannelserne – ønsker selv

---

<sup>2</sup> Se fx Illeris et al. 2002: 'Ungdom, identitet og uddannelse' eller Frykman 2005: 'En lys fremtid?'

<sup>3</sup> Se fx Koldaus debatforelæsning d. 17. maj på Institut for Æstetiske fag ved Århus Universitet:  
[http://ffarkiv.pbworks.com/w/file/40905955/Intro\\_Business\\_Lectures-Koldau.doc](http://ffarkiv.pbworks.com/w/file/40905955/Intro_Business_Lectures-Koldau.doc)

at præge sin uddannelse og engagere sig i valg af indhold og form. Dette kan og skal uddannelserne benytte sig af ved at inddrage studerende aktivt i uddannelsesudviklingen.

Det er også det som eksemplet fra Lunds Universitet med al ønskelig tydelighed viser: Den omfattende omstrukturering af uddannelserne fik ifølge Stefan Lindgrens conferenceoplæg sit mandat primært fordi de studerende krævede det. Desværre kan vi ikke fæste lid til at det samme automatisk sker i Danmark. På konferencen blev det således fremhævet blandt deltagerne at studerende ikke inddrages tilstrækkeligt i udviklingen af undervisningen.

En løsning på problemet omkring inddragelse af de studerende i undervisningsudviklingen kan være at forskningsbasere undervisning på en måde der understreger forskning som en proces og undervisning som studenterinddragende<sup>4</sup>. Fra forskerens perspektiv ville forberedelse og udførelsen af undervisningen kobles med forskerens egen forskningsproces. For eksempel kan uventede spørgsmål fra de studerende samt en afsøgning af mulige svar og forklaringer i samarbejde med de studerende give anledning til tænkning som ellers ikke ville finde sted. Fra de studerendes perspektiv vil en inddragelse i forskningsprocessen være en legitim anledning til at gøre brug af de selvreflektive kompetencer der er så veludviklede hos dem, men nu endeligt i et egentligt fagligt perspektiv. Det at forholde sig systematisk til sig selv og egne behov for udvikling inden for rammerne af undervisningen kan være et første skridt i retning af at sætte studerende i stand til at indgå konstruktivt i udvikling af undervisning eller i at udfordre rammerne for denne undervisning. Det handler ikke længere om at de studerende skal være kritiske forbrugere af uddannelsesudbuddet, men om at studerende skal blive *kompetente* forbru-

---

<sup>4</sup> Se eksempler på dette i bogen ”Forskningsbaseret undervisning – realiteter og potentialer”, IND’s skriftserie nr.21/2011, [www.ind.ku.dk/skriftserie](http://www.ind.ku.dk/skriftserie).

gere. En sådan kompetence kan oplagt opøves under kritisk refleksion over undervisningens indhold og form, og under kreative overvejelser over alternativer. Yderligere kan en sådan systematisk inddragelse af de studerende være et første skridt for forskeren i retning af at opleve hvordan undervisningen har værdi for egen forskning og læring også.

## **2.7 Organisering af den universitetspædagogiske indsats**

Der er placeret universitetspædagogiske udviklingsenheder på alle landets universiteter. Enhederne er organiseret vidt forskelligt og har derfor også lige så forskelligt virke. Sigtet er dog overordnet det samme: At bidrage til en systematisk pædagogisk udvikling på universitetet. På konferencen blev den forskellighed der kendetegner disse organiseringer, fremlagt og diskuteret.

Generelt er det kendetegnende for landets udviklingsenheder at der er ganske få ansatte (tre til syv) til at dække et stort antal VIP'er (i omegnen af tusind) og studerende (mange tusinde). Institut for Naturfagenes Didaktik (IND) på Københavns Universitet er særlig i den henseende alene i kraft af sin størrelse. Med cirka 18-20 ansatte der i større eller mindre omfang alle involveres i pædagogisk udviklingsarbejde (dog ikke kun vedr. universitetsuddannelse), er de klart den største enhed som fokuserer på ét hovedområdes didaktik. På det øvrige KU har de fakultetsbaserede udviklingsenheder langt færre ansatte. På Aalborg Universitet er Learning Lab indlejret i Institut for Læring og Filosofi, men har bredt tværfakultært sigte, ligesom den universitetspædagogiske enhed ved Roskilde Universitet ligger placeret under Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, men stadig servicerer hele universitetet. På Syddansk Universitet, Copenhagen Business School, Danmarks Tekniske Universitet og IT-universitetet er enhederne centralt placerede – for DTU og ITU's vedkommende fordi universiteterne er monofakultære. Aarhus Uni-

versitet har fakultetsbaserede enheder af forskellig størrelse med opgaver og dertil hørende formaliserede samarbejder som går på tværs (fx tilrettelæggelse af og undervisning på adjunktpædagogikum).

At bidrage til systematisk pædagogisk udvikling kan gøres på mange måder. Dels er der den pædagogiske kompetenceudvikling (fx i form af adjunktpædagogikum) der bidrager til en pædagogisk bevidsthed på institutionerne. Små udviklingsenheder kan opfylde behovet for efteruddannelse af denne art, men som beskrevet er der en lang række andre behov, fx struktureret praksisnær facilitering af medarbejdernes løbende kompetenceudvikling, som også kræver deltagelse fra udviklingsenhederne. Mere overordnet er der behov for at udviklingsenheden har legitimitet på institutionerne. Nogle steder bidrager forskningsaktivitet til denne legitimitet; men fx på IT-universitetet anser man det som en styrke at udviklingsenheden fungerer som en stabsfunktion til direktionen; og altså i nogen grad figurerer som en specialiseret konsulentenhed. Denne placering betyder også at IT-universitetets udviklingsenhed nyder det centrale niveaus bevågenhed; et privilegium som savnes hos flere af de andre enheder.

Omvendt bidrager en organisatorisk afstand til ledelsen samt tæt kontakt til fakultetets studerende og undervisningsvirksomhed til en lokal forankret legitimitet. Det kan fx komme til udtryk gennem tilbud om konsulentbistand til konkrete studieordningsrevisioner, temaoplæg på institutseminarer eller særligt tilrettelagte efteruddannelsesforløb som opfylder de behov deltagerne har i de faglige miljøer. Gældende for alle udviklingsenheder er at der findes en udfordring i at blive en bæredygtig og integreret del af universitetets virksomhed. Flere lokalt forankrede udviklingsenheder (fx på hvert fakultet) vil kunne bidrage til vidensdeling og fælles faglighed og således kunne tone universitetets overordnede strategiske udviklingsindsats.

Netop spørgsmålet om bæredygtighed er også et spørgsmål om rekruttering til udviklingsenhederne, og dermed også et spørgsmål om enhedens forskningsaktivitet. I dag finder man både VIP-ansatte (med forskningsforpligtelse) og TAP-ansatte (konsulenter uden forskningsforpligtelse) på udviklingsenhederne. Der findes argumenter for og imod en forskningsindsats; men grundlæggende må anbefalingen være at udviklingen varetages af både VIP og TAP, og at rekruttering til enhederne derfor er både VIP- og TAP-ansatte. TAP'er kan i højere grad end VIP'er, der er ansat med en egen forskningsagenda, varetage organisationens brede udviklingsperspektiv og dermed ledelsens strategiske interesser.

Der er således udviklingsopgaver og -aktiviteter som måske ikke udføres bedst af forskere, men forskning bidrager med en refleksionsdybde som er nødvendig for en rimelig grad af professionalisering på området. Man kan ikke sige at det at udføre didaktisk forskning i sig selv er garanti for god undervisningsudvikling; men i undervisningsudviklingen er der et forskningspotentiale som ikke må overses. En forskningsbaseret af (dele af) udviklingsenhederne bidrager også til en legitimering over for de forskende undervisere som enhederne i høj grad samarbejder med.

Også i forhold til en dokumentering af udviklingsenhedens indsats spiller forskning en rolle. Arbejdet og dets grundlag bør kunne gives forskningsmæssigt belæg. Men fordi udviklingsenhedernes sigte ofte er bredt og primært er beskæftiget med at ændre holdninger til den pædagogiske indsats, er en direkte kausal sammenhæng svær at vise. En løsning kan være at udviklingsenheden også beskæftiger sig med store, men afgrænsede udviklingsprojekter, og ikke blot er til stede som en ressource for de enkelte undervisere.

Under alle omstændigheder er det ganske afgørende for den fremtidige udvikling af undervisning og uddannelse ved uni-

versiteterne at der er tilstrækkelig kvalificeret arbejdskraft. Som Lotte Rienecker, formand for DUN, pointerede i sin åbningstale på konferencen, melder snart sagt alle udviklingsenheder ved landets universiteter om øget efterspørgsel efter universitetspædagogisk sparring og udbredt accept af nødvendigheden for universitetspædagogisk oprustning, men stor mangel på medarbejdere til at opfylde disse behov - ja sine steder endda nedskæringer i bemanningen.

Selvom en ensartet organisering af enheder på universiteter over hele landet sandsynligvis ville gøre enhederne mere levedygtige i kraft af at deres type ville blive skrevet ind som en del af en universitetsstruktur, så er det ikke muligt at pege på én overordnet organisering, som vil være den bedste løsning for alle institutioner. Derimod anbefales det at den enkelte enhed overvejer fordele og ulemper ved netop deres organisering og forsøger at agere derefter.

Uanset hvilke organiseringsform den enkelte institution vælger for sin universitetspædagogiske udviklingsindsats, så er der behov for et mindstemål af forskningsbaseret. I langt de fleste tilfælde vil dette betyde at (nogle af) enhedernes medarbejdere tilknyttes institutter hvor der bedrives pædagogisk/didaktisk forskning.

# Bilag: DUN-konferencen 2011

## Konferenceprogram

Mandag 30. maj:

- 9.00 Registrering og morgenmad
- 10.00 Åbning af konferencen  
*ved DUN-formand, Lotte Rienecker. Ordstyrer: Jens Dolin*
- 10.10 Plenumoplæg: Hvad ved vi om hvad der skaber undervisningsudvikling på universitetet?  
*Frederik Voetmann Christiansen (Københavns Universitet)*
- 10.45 Gruppediskussioner af plenumoplæg
- 10.55 Pause
- 11.00 Plenumoplæg: Skal studieledere være strategiske, professionelle ledere?  
*Thomas Harboe (Københavns Universitet)*
- 11.40 Gruppediskussioner af plenumoplæg
- 11.50 Pause
- 11.55 Plenumoplæg: EQ11 - Fælles udvikling af uddannelse ved Lunds Universitet  
*Stefan Lindgren (Lunds Universitet)*
- 12.35 Gruppediskussioner af plenumoplæg
- 12.45 Frokost
- 13.45 Fælles diskussion med plenumoplægsholdere på baggrund af gruppediskussioner  
*Ordstyrer: Jens Dolin*
- 14.30 5 parallelle symposier – se beskrivelser på de følgende sider
- 16.30 Gruppevis udvekslinger af erfaringer – mød op ved samme bord i plenum som om formiddagen
- 17.30 Gåtur, netværk, minimøder
- 18.30 Velkomstdrink i cafeen
- 19.00 Middag



## Tirsdag 31. maj:

- 8.00 DUN Generalforsamling
- 9.00 Plenumoplæg: International trends and strategies in educational development at universities  
*James Wisdom (Præsident for ICED - International Consortium of Educational Development)*  
*Ordstyrer: Lotte Rienecker*
- 10.00 3 parallelle workshopper: Hvordan kan vi forbedre rammer og muligheder for undervisningsudvikling?
- *Workshop A - Nationale tiltag:* Hvad kan gøres på DK-niveau? Hvilke initiativer kan DUN, Danske Universiteter, DM og lign. tværgående organisationer tage?
  - *Workshop B - Institutionelle tiltag:* Hvad kan man gøre på universitetet/fakultetet/instituttet?
  - *Workshop C - Individuelle tiltag:* Hvad kan vi som undervisere, kursusansvarlige, studieledere og udviklingskonsulenter gøre?
- 12.00 Plenum: Workshoppræsentationer og fælles diskussion
- 12.30 Konferenceafslutning
- 12.45 Frokost og herefter afrejse

## Plenumforedrag

### Hvad ved vi om hvad der skaber undervisningsudvikling på universitetet?

*Frederik Voetmann Christiansen & Camilla Rump (Københavns Universitet)*

Kvalitetsudvikling af undervisningen på universitetet er en bestræbelse der ikke kan forfølges gennem en enkelt strategi, men som kræver arbejde på flere niveauer på samme tid. I

oplægget gives en række nationale og internationale eksempler på initiativer til undervisningsudvikling på universitetet, der har ført til varige forbedringer af undervisningen - og også eksempler på storstilede satsninger der ikke indfrie forventningerne.

På basis af eksemplerne vil vi argumentere for at varige uddannelsesforandringer kræver et pædagogisk beredskab der ikke har for snævert fokus på det løbende pædagogiske arbejde, men også har fornemmelse for de afgørende momenter i institutionernes udvikling hvor der er større åbninger i forhold til fremme af undervisningsudviklingen. Samspillet og samklangen mellem centrale uddannelsessatsninger og den løbende udvikling af (lokale) undervisningsmiljøer bliver dermed et centralt omdrejningspunkt for den varige undervisningsudvikling.

### **Skal studieledere være strategiske, professionelle ledere?**

*Thomas Harboe (Københavns Universitet)*

Thomas Harboe er ved at lægge sidste hånd på et ph.d.-projekt om dansk studieledelse, hvor han blandt andet har interviewet danske studieledere, og han vil i dette oplæg fremlægge nogle af de resultater som han har fundet frem til. Projektet viser blandt andet, at studieledelse er meget forskelligt organiseret på de danske universiteter og at studielederne selv opfatter deres egen rolle meget forskelligt. Nogle ser deres hovedfunktion som lokale problemknusere, andre kæmper med alt for mange administrative opgaver og atter andre er dybt involveret i universitetspolitik og strategi. Nogle har det godt med funktionen, andre er mere frustreret. Fælles for de fleste er, at de som mellemedere er udsat for pres fra mange kanter og at samarbejdet med den øvrige ledelse ikke altid er gnidningsløst.

Selvom studielederne, da de i 1993 første gang blev introduceret i universitetsloven, var tænkt som en styrkelse af universiteternes pædagogiske ledelse, er der meget der tyder på at studielederne har haft svært ved at udfylde den tiltænkte rolle. I dag arbejder flere universiteter med aktuelle reformplaner af deres studieledelse og bestræbelserne synes at gå i retning af mere professionelle og strategisk tænkende studielederne. Men er det reelt det, der er behov for?

## **EQ11 – Fælles udvikling af uddannelse ved Lunds Universitet**

*Stefan Lindgren (projektleder for EQ11, Lunds Universitet)*

Projektet EQ11 er et omfattende projekt der fra 2009 har udgjort en central del af Lunds Universitets langsigtede kvalitetsarbejde. Projektet er baseret på Lunds Universitet fire strategier og omsætter dem til succesfaktorer. EQ11 bruger Lunds Universitets kollektive kompetence, erfaring og potentiale til at forbedre kvaliteten af al forskningsbaseret uddannelse på grundlæggende og avanceret niveau, forsker- og efteruddannelse, primært ved at styrke og udbrede positive udviklingsprocesser. Projektet vil besvare spørgsmålet:

"Hvordan kan vi ved at øge bevidstheden om den måde, vi udvikler vores kurser på, vælge veje der med høj grad af sandsynlighed øger kvaliteten?"

Projektet er nu i fase 2 hvor fokus ligger på fakultetsniveau: Fakulteterne gennemfører en selvevaluering og får lavet en udredning af et internationalt team af rådgivere. Hertil kommer også fire separate delprojekter om effektiviteten af forskeruddannelsen, tidligere resultater og effekter af gennemført kvalitetsarbejde, uddannelsesmæssige publikationer og rapporter, og kendetegn ved fremgangsrig uddannelsesmiljøer.

Efter projektrapport i oktober 2011 fortsætter projektet i en implementeringsfase hvor resultaterne vil blive omsat forandrings- og udviklingsarbejde og vil blive offentliggjort og diskuteret nationalt og internationalt, og en ekstern evalueringsfase. Læs mere: [www.lu.se/EQ11](http://www.lu.se/EQ11).

## **International trends and strategies in educational development at universities**

*James Wisdom (The International Consortium for Education Development, [www.osds.unwa.edu.au/iced](http://www.osds.unwa.edu.au/iced))*

In this presentation I will be identifying and considering four points of growth and development in today's universities. Although the professional formation of incoming academics as teachers is now widely practiced, universities need to consider how to support their established academics. Some are focusing on development projects and subject-based enhancement. Preparation for the role of tutor is a second area of potential difficulty.

The deployment of learning outcomes and the systematizing of frameworks has put some universities and departments under great pressure. However it is clear from the experience of creating modular programmes that the frameworks are only the beginning of the work, not its conclusion. The support and leadership of programme teams (those who together teach for the named qualification) is therefore becoming more significant. Higher education has become the focus of some fascinating and excellent research, both by professionals and by teachers as practitioner research. In particular, research into student learning has emphasised the significance of contextual and design factors, and leads again to the importance of programme teams and their leadership. It also leads to a shift in the traditional relationships between teachers and students.

Underlying many of these ideas is a discussion about how prepared today's universities are for the future, and how effective they are at making change. We have much experience with funded innovation projects, but perhaps more significant is the role of strategic or policy-led change. This process can lead to a re-consideration of the position of the educational developer within the institution.

## Symposier

### 1. Relationen mellem universitetspædagogik og universitetspolitik

*Arrangør: Palle Rasmussen, AAU*

Universiteterne gennemgår store forandringer i disse år. Universitetsloven af 2004 ændrede ledelsesstrukturerne, gjorde universiteterne (formelt) selvejende og understregede deres samfundsmæssige opgaver. Siden ledelser, lærere og studerende skulle forholde sig til fusioner, pointsystemer for forskningspublicering, stramning af specialeregler og løbende besparelser. Hvilke konsekvenser har disse udviklinger for universitetspædagogikken? Hvilke risici og hvilke muligheder er der? Det tages op til debat i dette symposium, som er tilrettelagt af professor Palle Rasmussen, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Program:

14.30-15.00: Bliv så færdig! Det politiske pres for stadig kortere studieforløb ved universiteterne og de pædagogiske konsekvenser. Ved professor **Palle Rasmussen**, Aalborg Universitet

15.00-15.30: Den nye studenterbefolkning. Øget optag, større diversitet og de pædagogiske konsekvenser. Ved studerende **Nina Rasmussen**, Danske Studerendes Fællesråd

15.30-15.40: Kaffepause

15.40-16.10: Husk dine points! Produktivitetsfremmende tiltag i forskningspolitikken og deres konsekvenser for universitetspædagogikken. Ved lektor **Bettina Dahl Søndergaard**, Aarhus Universitet.

16.10-16.30: Fælles diskussion

## **2. Organisering af universitetspædagogikken på universitetet**

*Arrangør: Torben K. Jensen, AU*

Alle danske universiteter har inden for de sidste 10 år oprettet universitetspædagogiske udviklingsenheder. Baggrunden for denne investering i undervisningsudvikling har været dels universiteternes egen erkendelse af behovet for at udvikle universiteternes forskningsbaserede undervisning og forskernes undervisningskompetencer, dels et krav - siden 1994 - om pædagogisk kvalificering af adjunkter, samt - de seneste år - akkrediteringsinstitutionens krav om systematisk kompetenceudvikling af undervisningskompetencer på videregående uddannelser.

De danske universiteter har imidlertid investeret i meget forskellige grad i universitetspædagogiske udviklingsenheder, det pædagogiske udviklingsarbejde er organiseret meget forskelligt, og der er betydelige forskelle i udviklingsenhedernes mål, strategier, størrelse, aktiviteter og resultater.

Symposiet - organiseret som en round-table - inviterer til diskussion af organisatoriske udfordringer i universitetspædagogikken.

**Jens Dolin**, leder af Institut for Naturfagernes Didaktik, KU; **Birgitte Lund Christiansen**, leder af Afdeling for Uddannelse og Studerende, DTU; **Torben K. Jensen**, leder af Center for Læring og Uddannelse, SAM, AU; **Anne Jensen**, leder af Center for Universitetspædagogik, SDU; **Lone Krogh**, forskningsleder og ansat i AAU-LearningLab, Institut for Læring og Filosofi, AAU; og **Marie Gottlieb**, leder af Interaction & Learning Unit, IT-Universitetet vil med afsæt i egne udviklingsenheder åbne debatten om:

- Forudsætninger for at etablere en udviklingsenhed
- Forudsætninger for at en udviklingsenhed kan rekruttere medarbejdere, konsolidere sig, vokse og opnå legitimitet - og undgå at blive nedlagt!
- Fordele og ulemper ved centrale udviklingsenheder vs. fakultetsbaserede udviklingsenheder (central/decentral)
- Fordele og ulemper ved at udviklingsenhederne også bedriver forskning
- Udviklingsenheders fokus: Kursusaktiviteter, fagudvikling, organisationsudvikling, kontrol og evaluering, strategiske beslutninger ...?

### **3. Nye uddannelser og reformerede uddannelser som metode til undervisningsudvikling**

*Arrangør: Pernille Andersson, DTU*

Forskning og viden om hvad der fremmer studerendes læring inden for videregående uddannelse vokser og udvikles konstant. Denne viden skal bruges til at sikre kvaliteten i uddannelser gennem bedst mulig understøttelse af de studerendes læring via den konkrete undervisning og uddannelsesstruktur de oplever. Vi skal gøre det rigtige rigtigt i uddannelser og i undervisning. Gode intentioner til trods kan der nogle gange være langt fra de gode idéer og den udviklede viden om læ-

ring og undervisning til at den konkrete undervisningspraksis ændres og udvikles. Hvad skyldes det? Hvad kan vi gøre for at understøtte den kontinuerlige udvikling af undervisning i videregående uddannelse? At udvikle undervisning på universiteter er en spændende og nogle gange udfordrende opgave, der kræver en del strategiske overvejelser.

I dette symposium vil fokus være på hvilken effekt reformarbejde har som metode til undervisningsudvikling på eksisterende uddannelser såvel som i forbindelse med udvikling af nye uddannelser.

Gode tiltag og eksempler fra tre universiteter, som deltagerne kan lære og lade sig inspirere af, vil blive præsenteret i forskellige oplæg. Oplæggene vil også danne grundlag for en mere generel diskussion om, hvad der fremmer udviklingsprocesser i videregående uddannelser samt hvad man helst skal prøve at undgå.

Deltagerne i symposiet vil høre tre oplæg og deltage i diskussioner af hvad vi kan lære af disse erfaringer og hvordan vi kan tage det gode med videre i arbejdet med at udvikle universitetsundervisning.

Program:

14.30 Velkomst, præsentation af symposieprogram og deltagere samt introduktion til symposietema ved **Pernille Andersson**

14.55 "Studiereform - intentioner og barrierer" - Reform af lægeuddannelsen på Aarhus universitet, ved **Anne Mette Mørcke**

15.15 "Arbejdslivsstudier: Klyngeundervisning og antologiundervisning" - Evaluering af nye tiltag i uddannelse på Roskilde universitetscenter, ved **Søren Dupont og Arno Kaae**



## 15.35 Kaffepause

15.50 Udvikling af en ny diplomingeniøruddannelse på Danmarks Tekniske Universitet - Implementering af studenteraktivt undervisningsparadigme C-D-I-O, ved **Lars Bogø**.

16.10 Opsummerende diskussion om hindringer og muligheder; hvad skal til for at god tiltage lever videre og bidrager til generel udvikling?

## 16.25 Afsluttende ord

### **4. Hvordan skaber man en lokal kultur der understøtter undervisningsudvikling?**

*Arrangør: Jan Solberg, IND, KU*

Det overordnede tema i dette symposium er, hvordan man sikre en løbende udvikling af undervisningen på de tertiære uddannelser for at imødekomme de mange forskellige forventninger og krav fra de studerende, aftagerne og uddannelsesinstitutionerne selv. Der er et stigende behov for undervisningsudvikling og det øger presset på den enkelte underviser. De steder, hvor der findes lokale kulturer, hvor arbejdet omkring udvikling af undervisning deles og værdsættes opstår der ofte gode ideer, ideerne udbredes og erfaringerne bruges til at skabe nye forbedringer. Men hvordan opstår en sådan kultur og hvad skal der til for at lede processen på vej?

Symposiet indledes med et kort oplæg om professionelle læringsfællesskaber, hvilket er et perspektiv, der samler mange års erfaring med skoleudvikling på tværs af forskellige uddannelsesniveauer og -kulturer. Oplægget kan forhåbentlig bringe nogle tanker og begreber i spil, som kan berige diskussionerne. Dernæst gives ordet til indlederne, som på forskellig vis har arbejdet med at udvikle og/eller implementere god undervisningspraksis.

Indledere:

- Elementer i en lokal kultur der støtter undervisningsudvikling, **Claus Thorp Hansen**, DTU
- Mål for udvikling af de studerendes skrivekompetence, **Signe Skov**, KU
- Barrierer for undervisningsudvikling? Et spørgsmål om spændinger i vidensforståelser?, **Nina Bonderup Dohn**, SDU

Efter hvert oplæg på 10 minutter er der afsat tid til uddybende spørgsmål og en kort refleksion i små grupper. Til sidst forsøger vi at samle de væsentligste pointer i plenum.

## 5. Kompetenceudvikling af undervisere

*Arrangør: Rie Troelsen, SDU*

På dette symposium vil vi beskæftige os med kompetenceudvikling på individniveau - hvordan kan kompetenceudvikling af den enkelte underviser foregå fra forskelligt hold; fra studiedelen, fra udviklingsenheder, fra underviserne selv?

Symposiet vil bestå af en række oplæg fra disse forskellige aktører i kompetenceudviklingen af underviseren. **Hanne Nexø Jensen**, lektor ved KU, holder et kort oplæg om, hvordan ansatte, der skal vejlede specialeskrivere for første gang, får tilbudt et forløb på 4-5 seminarer (af ca. 1½-2 timers varighed) over de ca. 6-8 måneder en specialeproces varer inkl. bedømmelse. Fordelen ved denne "hen-ad-vejen"-opkvalificering er, at deltagerne oplever en større relation mellem kompetenceudviklingsindsatsen og deres aktuelle praksis. Heroverfor vil **Peter Stray Jørgensen** og **Lotte Rienecker**, uddannelsesudviklere på KU, holde et kort oplæg om de nødvendige rammer for fx specialevejledningskurser. Skønt kurserne roses meget af mange deltagere, har manglende incitament for deltagelse og "missing links" i den institu-

tionelle implementering virket som væsentlige barrierer for den reelle kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling kan ligeledes foregå gennem udvikling af enkelte undervisningsforløb. **Mads Hovgaard**, uddannelsesudvikler på SDU, vil holde et kort oplæg om hvordan man kan overvinde økonomiske, logistiske og/eller ideologiske barrierer mod inddragelse af ny teknologi - i dette tilfælde "clickers" - ved at benytte mere almindelig teknologi - her inddragelse af stemmekort i et undervisningsforløb. Også **Michael Damkjær**, underviser på SDU, vil holde et oplæg om hvordan et undervisningskoncept, udviklet af én underviser, udbredes til underviserkolleger, hvis undervisning også indgår i konceptet. Dette illustreres med undervisningsmetoden Puzzle learning.

Symposiet afrundes med en perspektivering fra **Søren Bengtsen**, ph.d.-studerende ved DPU, som stiller skarpt på kompetenceudviklingens mål om at styrke den enkelte undervisers evne til bedre at kunne navigere i praksis. I forhold til dette mål fokuseres der ofte på de elementer af en given undervisningspraksis, der kan trækkes ud af praksis og almenføres (begrebsliggøres). Men hvad med de elementer af den konkrete praksis som ikke kan almenføres, og som måske ikke engang kan generaliseres på tværs af forskellige former for praksis? Hvad skal vi være opmærksomme på, når kompetenceudvikling, som i mange af de her beskrevne tilfælde, benytter sig af erfaringsudveksling og beskrivelser af "good practice"?

Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) afholdt sin årlige konference i 2011 den 30.-31. maj med temaet "Udvikling af universitetsundervisning — rammer, barrierer og muligheder". På konferencen arbejdede ca. 100 personer fra alle niveauer i universitetsverdenen på at beskrive hvordan vi kan skabe bedre udvikling af universitetsundervisning. Med denne hvidbog forsøger vi at viderebringe diskussionerne og resultaterne fra konferencen. Formålet med hvidbogen er således at kvalificere diskussionen af hvordan vi forbedrer vores universitetsuddannelser i Danmark gennem udvikling. Vi håber de beskrevne udfordringer og forslag til tiltag kan bidrage til dette.

## **IND's skriftserie**

**Nr. 18** Didactics as Design Science – peer reviewed papers from a PhD-course at the University of Copenhagen (2010)

**Nr. 19** Exhibit Engineering – a new research perspective (2010)

**Nr. 20** The Anthropological Theory of the Didactical (2011)

**Nr. 21** Forskningsbaseret undervisning – realiteter og potentialer (2011)

**Nr. 22 Udvikling af universitetsundervisning – rammer, barrierer og muligheder (2011)**

**Øvrige** [www.ind.ku.dk/skriftserie](http://www.ind.ku.dk/skriftserie)

